

中國語動態聲調の指導に關する一提言

松 本 洋 子

1. 靜態と動態について

“普通话”（以下、「現代共通中國語」もしくは單に「中國語」とする）の聲調は、日本語母語話者で現代共通中國語を學習する者（以下、「學習者」と略稱する）が最初に遭遇する難關であり、これを克服できなければ中國語の習得や大成は望めない。聲調の聴取でも發出でも通常、學習の最初期に獨立の單音節聲調を學習し、次に多音節聲調の學習に移行する。この獨立の單音節は靜態音節と呼ばれ、それに付隨する聲調は靜態聲調と呼ばれることがある。一方、動態音節とは連續して發出される複数の音節であり、それに付隨する聲調が動態聲調であるとされる。刘（2004）には「動態」と「靜態」について、次のような記述がある。

动态和静态：语言的两种状态。静态是备用态，动态是组合使用态。单字调是声调的静态，连读调是声调的动态，二者是声调的两种样态，各成系统。（pp. 114-115）

動態と靜態：言語の2種の狀態。靜態とは豫備の狀態であり、動態とは組み合わせて用いる狀態である。單漢字の聲調は靜態であり、續けて讀む時の聲調は動態であり、二者は聲調の2種の狀態でそれぞれ體系をなしている。（筆者日譯）

刘（2004）は「靜態」を「豫備の狀態」としているのので、それに従えば、實際に日常の自然發話中で發音される獨立單音節、たとえば、「好！」などは嚴密に言えば「動態」に入るのかもしれない。楊（1999）は、郭（1993）を引い

て次のように記している。

一音節が単独で発音される声調は『静態声調』と呼ばれ、多音節語、或いは文中で他の音節の影響を受けた声調は『動態声調』と呼ばれている。『動態声調』は『静態声調』に比べて、より複雑な様相を呈している。(pp. 296-297)

郭(1993)に従えば、“好!”などは「静態」と分類されるであろう。小論では、この分類に従って考察することにする。

1.1 静態から動態への移行はなぜ難しいか。

日常会話や日常の音讀で使用されるのは當然、動態聲調が圧倒的多数である。学習者は静態聲調の十分な聴取と発出がすでにできていても、そのまますぐに動態条件下の中國語に進むのは難しい。それは、学習者がまだ中國語の聲母や韻母を習得していないという理由だけではない。聲調面に限っても、静態から動態への移行は難しい。その難しさの直接的原因として考えられるのは、静態聲調と動態聲調の差異についての学習者の理解不足、すなわち教師の説明不足である。一例は3聲の発出についてで、学習者が半3聲で発出すべきを全3聲で発してしまうことが挙げられる。筆者は、東京外國語大學中國語學科で最初に中國語を學んだ1971年當時、すでに半3聲を習っていたが、それから40年餘り経った現在でも教育の現場においてまだ半3聲が完全に普及しているとは言えない¹⁾。正しい指導が行き届いている教育現場なら、このような問題は存在しないであろうが、筆者はこれまで海外を含む様々な教育現場で中國語既修者の發音を觀察、研究、指導してきたので、實績を持ってこう言える。

静態聲調は一種のプロトタイプ(原型)であって、環境が変わって動態になれば、他の諸條件と相容れるよう變形するものである。静態聲調は、自然發話で發出されるさまざまな調値のバリエーション、たとえば1聲の[44][4.5 4.5][5 5]を抽象して[55]としたものに過ぎず、静態聲調とは一つ概念であるとも考えられる²⁾。しかし成人の外國語母語話者中國語學習者の場合、まず最初に學習するのは概念、もしくはプロトタイプである静態聲調であり、次に静

態からより自然で實際的な動態へと移行するのが順當であり一般的でもある。その移行過程で何が難しいのかを具體的に考えてみる。

移行時、まず第一の難關は、多音節であるため音聲が連續していて音節の境界を瞬時に認識するのが難しいことである。胡、今井（1995）は周波數を縦軸、經過時間を横軸とするグラフを用いて中國語の聲調認識を試みているが、連續する複數音節中の各單音節の聲調のピッチパターンを抽出するためには音節の「切り出し」、すなわち音節の始點と終點を決定することが必要であると述べている（p. 763）。この作業は人間の聴覺の場合も同じであって、もし靜態聲調なら、始點と終點はそれぞれ音聲が出現した時點と消滅した時點であるから、その識別は簡單明瞭である。しかし動態聲調だと、音節の境界で音聲は連續しているか、ほんの短時間の無音状態を挟んで音節が近接しているので、その識別は大變困難となる。加えて、現實の音聲は時間の經過とともに消滅してしまうから、ある聲調の知覺が間に合わなかったり、しっかりと聴覺印象に残らなかったりする内に、次の聲調が始まってしまい、特に初學者は大いに惑亂されてしまう。これが單獨の聲調なら、瞬時に知覺はできなくても少なくとも聴覺印象が鮮明に残り易く、學習者自身の聴覺印象での反復が可能であるので、難度はさほど高くないと考えられる。

第二に、動態環境においてはさまざまな要因によって時長を含む調型および調値が變化するため動態聲調の認識は難しくなる。變化の第一は、調音結合によるものである。動態聲調は、前後の聲調の影響を受け、靜態聲調とは異なった調型、調値に變化する。張燕、柳田（2001）は

2 音節語以上の連續音声の中では、韻律上の調音結合によって声調変形が起きる。(p.2)

と述べている。4種の聲調の内、1、2、4聲は靜態聲調の調型、すなわち1聲の高平調、2聲の上昇調、4聲の下降調が動態でもほぼ維持、再現されるが、動態3聲は通常低平調となり、3聲連續時は前の3聲が2聲化することはよく知られている。

變化の第二は、特に日常會話や文章の音讀の場合、文中のどの部分に力點を

置くかにより、周邊の聲調の時長、調値が變化することである。平井（2005）は、こう述べる。

発話者が対話の展開において、取り立てる語句或いは何らかの心的かわり（modality）を表明する語句においては、stress がかかり、duration が長くなるという音声実態として顕現する。（p.91）

Topicを担う語句は音声面において、stress がかかり、duration が長くなるとともに、各音節の調値の完成度も高くなる。（pp.93-94）

平井（2005）によれば、調値の完成度とは「音節がlexicalに（筆者注：語彙の本来の様相において）固有しているプロトタイプな調形の実現の度合い」である。一例として挙げられているのが、“你看，这件旗袍怎么样？”中の“你看”であり、周波数を縦軸に、経過時間を横軸にとったグラフでも「やや屈折調を帯びた中中（低平調）」「高中（下降調）」を實現しているのが明瞭である。また平井（2005）は、「状況や場面の設定を担う語句の場合、やはりdurationが長く、調値の完成度も高い」と述べた上で（pp.94-95）、上記3種以外の部分、すなわち情報の重要度が低い語句に「音節固有の調値が崩れる現象が見られる」由を述べている（p.89、p.93、pp.96-97）。筆者は基本的にこの平井（2005）の主張に賛同するが、調値が崩れる（變形する）原因は先述した「聲調間の調音結合」と、さらに「文イントネーションとの整合」にもあるのではないかと考える。しかし、小論は動態聲調の調型や調値の變形の原因を探るのが目的ではないので、この問題についてはこれ以上述べない。いずれにせよ、靜態聲調から動態聲調への移行は難しいということが言える。

1.2 2音節の調値、調型、變化量について

次に、通常動態音節の最小単位とされる2音節について考えてみる。吳（1982）は音聲學的測定装置を用いて實驗を行ない、圖1のような結果を得た（pp.439-440）。吳（1982）が採用したのは4等分座標であるが、これは5度法とはやや異なると述べているので、これを靜態單字聲調の調値と直接照合することはできない（p.440）。本圖の基準内で各聲調組み合わせの状況を考察すると、

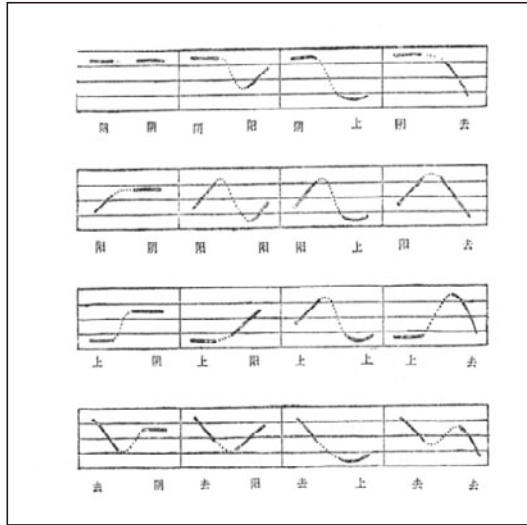


圖 1

- ア) 2 音節動態聲調の組み合わせでは、同一聲調であっても、前・後音節の別、組み合う他方の聲調の別により、調値、調型および變化量は可變的となる。
- イ) 3 聲は前音節においては低平調であるが、後音節においては緩やかな屈折調を呈している。(もしこれにさらに音節が続けば、第 2 音節の 3 聲は低平調か上昇調となるはずである。)

むろん、平井（2005）の言うような情報度の低い部分になれば、くずれ（變形）はさらに進んで、さらに分かりにくくなるかもしれないが、現時点では措いておく。

2. 動態聲調聴取の研究と筆者が実践している指導法

2.1 動態聲調聴取の先行研究

《楊（1999）の研究》

楊（1999）は自らが教えている大學生學習者に數回中國語の知覺（聴取）實驗を行ない、その結果を靜態聲調（單音節）と動態聲調（2 音節）の別、2 音

節では前・後音節の別、さらに成績上位、中位、下位の3群に分けて詳細に研究分析している。その全容と詳細は紙幅の関係で紹介できないが、1聲などの正答には「母語（日本語）の正の転移」が働いており、他の聲調の誤答には「母語の干渉（負の転移）」が働いているとしている（p.304）。

《曾金金（2008）の研究》

曾（2008）は、インドネシア、フィリピン、タイ、ベトナム、マレーシア5カ国の臺灣への留學生を対象に臺灣の“華語”（以下、「臺灣中國語」とする）の聲調聴取の実験を行なった。その中にはさまざま興味深い報告がある。たとえば、聲調を持つ言語を母語とするタイやベトナムの留學生にも「母語の正の転移」はなく、他の留學生同様、聲調には手こずるそうであるし（p.107）、家庭で廣東語を使って育ったマレーシア留學生にはその影響（「負の転移」もしくは「母語の干渉」）で臺灣中國語の1聲と4聲の混同が見られる（p.117）。中でも一番筆者の関心を惹いたのは、10名のインドネシア人留學生（初級5名、中級5名）の聲調聴取実験である。

本研究中共有十位印尼學生，其中五位中文程度是初級，五位是中級，由於測試的題目一樣，方法也相同，語言背景類似，因此可以加以比較初級程度與中級程度的學生，在聲調上是否有差異？如果有的話，不同的地方在哪裡？（p.113）

本研究對象のインドネシア人學生は計10名で、そのうち5名は初級、5名は中級であり、聴取実験の内容は同一、方法も同一、言語背景も類似している。そのため、初級の學生と中級の學生では聲調（の聴取結果）において違いがあるかを比較検討し、もしあるとしたら、その違いはどこにあるかを検討できるのではないか。（筆者日譯）

結果は輕聲を4聲と誤聴する1種を除き、「字（單音節）」「語（2音節）」「フレーズ（多音節）」を通じて壓倒的に中級の正答率が高かった（p.119）。

先に紹介した楊（1999）では、誤答した日本語母語話者學習者には一つの理

由として「母語の干渉」があったことを擧げていたが、では正答した學生には「母語の影響」ひいては「母語の干渉」はなかったのだろうか。これについて筆者が考えたのは、學習者の素質の違い、とりわけ生來の音感能力の違いである。子供時代に樂器演奏や歌唱など特別な音樂教育を受けたことのある學習者が、聲調學習、それも聴取と發出の兩面において優れた成績を示すことはこれまでたびたび言われてきている。ただ筆者の経験では、特別な音樂教育を受けたことがなくても素質が優れた者はおり、初めて聲調を學習した段階ですぐに2音節聴取をしてもほぼ100%の正答をして、實に樂々と聲調學習の壁を超えることがある。これは音感能力以外に考えられない。楊（1999）の場合、被験者は日本語母語話者であるから、正答者でも表面に出ないところに必ず「母語の影響」はあるはずだが、素質に支えられた音感能力がその母語の影響に打勝った、すなわち半3聲を含む各聲調の調型を習って短時間の内に受容、理解し、2音節聴取實驗においてもその知識と能力を實踐、發揮したと言える。

一方曾（2008）では、インドネシア母語話者初級學生の成績が中級學生にはるかに及ばなかった状況に對して「その違いはどこにあるか（その成績の内容にはどのような違いがあるか）」を分析した結果、中級學生は初級學生に比べ量的に大幅に誤答が減少したのみならず、質的には誤答する調類が減少したと述べている。筆者はさらにその奥にある根源的な違いを考える。これら被験者である初級學生と中級學生の間には、個々人間に生來の音感能力の差はあっても、グループとしてはないと考えてよい。たとえば、中級學生の5名中5名が生來音感能力に特別長けていたが、初級にはそのような學生が0名だったというような極端な違いはないはずである。そうであるなら、初級學生と中級學生の違いは「學習時間量の差」から來る音感能力の差であり、中級學生はそれまでの初級時と中級時の學習を通じて初級時より高い音感能力を獲得したのだと考えられる。曾（2008）のインドネシア人學生も楊（1999）の學習者も、實驗の條件は異なるものの、かなりの程度2音節聴取の難解さに翻弄されている。しかし、楊（1999）の學習者の學習時間量は全員同一であるので、誤答と正答を分けたのは正しい聴取を障礙するものの強弱の度合い、たとえば「母語の影響（干渉）」の強弱の度合い、換言すればそれに對抗できる音感能力の差としか考えられない。この2種類の音感能力の違い、すなわち生來のものと學習時間量

によるものとの違いはあっても、共通しているのは、正答者はいずれも「母語の影響」などの障害をはねのけて正確な聲調を知覚聴取した、換言すれば、聲調プロトタイプが学習者の記憶に強固に定着し貯蔵されたことにより「母語の影響」などの障害に打勝ったということである。聲調聴取、特に動態の聲調聴取の要點はここにあるように思われる。筆者は、成人クラスの場合どのようなクラスであれ、一定割合の学習者が必ず動態聲調の聴取と発出の難解さに翻弄されるものと了解し、ここ20數年來、2音節聴取に進む前に、ワクチンとも言うべき小課題を考案し実践しており、それは大變効果を上げている。まず主に聴取のための小課題1を紹介する。

2.2 筆者考案の小課題1（動態聲調聴取訓練用）—動態單音節（3音節中の第2音節）聲調聴取法の採用

〈背景〉

動態音節の最小單位は通常2音節とされているが、その前後は各々空白であるから嚴密に言えば準動態音節であり、聲調も準動態である。しかし準動態とは言っても、單音節聴取から2音節聴取への移行は、學習者にとって負擔感が大きい。その證據に、2音節聲調聴取の成績は振るわない。楊（1999）では、初回から1年半後4回目の實驗を同じ學習者に行なったところ、前音節3聲の聴取の成績が飛躍的に伸長した以外著しい改善がなかったのみならず、ほぼ同等、さらに正答率減少の状況まで出現した（pp. 302-303）。楊（1999）は、聲調の生成（發出）と知覺（聴取）の進歩のプロセスは異なり、生成（發出）が進歩しても知覺（聴取）の進歩は必ずしもそれと同調せず、母語が日本語の場合、知覺（聴取）は生成（發出）と比べ「母語の干渉」をより多く受けるとしている（p. 304）。筆者は自分の教授經驗から、中國語の聲調の聴取と發出には、基本的に正の相關關係があるが、まれに相關しない場合もあると考えている。その原因は不明だが、原因が何であるにせよ、教師の使命は動態聲調學習に潛む「母語の影響がマイナスに働くもの」＝「母語の干渉」などの障礙に學習者が打勝てるだけの音感能力、すなわち學習者の動態聲調の聴取・發出兩方の能力を養成することである。できない原因が何であるかを研究して學習者の能力を高めようとするのも一法であるが、日本語を母語とする以上、「母語の影響（マ

イナスに働くと干渉になる)」は必ず學習者の誰にもついて回り取り除くことが大變難しい。筆者は最初から想定される「母語の干渉」を超えるだけの堅固な音感能力の積極的な養成、言わば「攻め」の姿勢の指導を心がけており、小課題1を靜態聲調聴取と2音節聲調聴取の間をつなぐものとして有効であると考えている。

《小課題1の具體的内容》

單音節聴取直後に2音節（準動態）聴取に移行するのは學習者の負擔が大きいと先述した。なぜなら、聲調そのものにまだ慣れていない時期に2音節に接すると、前音節を聴取しようとしている間に後音節が開始してしまい、兩方とも不完全になってしまう可能性があるからである。しかし、前後音節とも誤答よりは、1音節誤答の方が多い。そこで、筆者は動態多音節聲調聴取の準備として、「動態單音節」の聴取を採用し小課題1とした。先述したように、2音節は2つの準動態音節でできている。3音節の第2音節は前後に各々音節を持つので完全な動態であり、また單音節であるから靜態單音節聲調を學習したばかりの學習者に負擔感が少ない。教師によっては、2音節の後音節聲調のみを聴取させる方法を探る者もいると聞くと、後音節のみだと次に続く音節がないので、聴覺印象が鮮明に残り易く、3音節中の第2音節聲調と比べ難度が低く、ある一定の効果はあるものの訓練の意味が薄れてしまうのではないかと危惧する。小課題1では教師が以下のような3音節語を読み上げる。その場合、輕聲付きのものと3聲が連續するものは含めない。

【小課題1】

單韻母：大西洋 马克思 洗衣机 打字机 伊拉克 阿拉伯 叙利亚 恩格斯 四季豆 推土机 大路货 飞机场 以色列 星巴克 金字塔 赵紫阳 肯德基 生鱼片 酸辣汤 新西兰 隐私权 麦克风 近视眼

複韻母：咖啡厅 白兰地 麦当劳 葡萄酒 碧螺春 乌龙茶 回锅肉 破天荒 试金石 太平洋 香槟酒 三明治 土豆泥 阿根廷 法兰西 超短裙 草裙舞 梅兰芳 板蓝根

3音節は、人名など第2音節が弱音化するものもあるが、小課題1を音讀する場合、弱音化させず3音節とも各々十分な時長をとる。提示の順序は第2音節が單韻母を持つものから、複雑な韻母を持つものへ、また第1音節と第3音節もできるだけ音節構造が單純なものから複雑なものへという順序にする。聲母についても、初學者が耳慣れたものから耳慣れないものへという順序を心がける。音節構造や聲母は、聲調の聴取には関係ないように思われるかもしれないが、實は學習者の聴覺印象を惑亂する要素を持っており、筆者はこれを「耳がとられる」と呼んでいる。學習者によっては、複韻母に容易に惑亂されてしまい、正しい聲調を聴取できないことがある。有氣音やそり舌音なども惑亂要素の一つであるので、なるべく後方で提示する。單韻母の聴取がうまく行くことが分かれば、全部を讀み上げる必要はなく、すぐ複韻母に移ってよい。また、實際に2聲を提示する時は、學習者に分かり易いよう、中高ではなくて低高と發音するようにする。後に學習者自身が、後述する發出のための小課題2をマスターして、2聲の中高という調値に慣れてくれば、それに修正すればよい。實際の音聲を提示する前に、學習者には以下のことを求める。

- ① 第2音節の聲調の始點の「切り出し」をし、その調値が高か低かを判斷する。
- ② その後の音高の推移、すなわち動くか動かないかを判斷する。

1聲は高高、2聲は低高、3聲は低低、4聲は高低という特徴を持つと説明済みなので、まず第2音節の始點が高低のどの高さなのか、その後の音高の動きが變化するのか、しないのかを聞き分け判斷できれば、ほとんど自動的に正しい聴取に至ることができる。

もう一つ重要なことは、第1、第2音節の境界前後の音高の位置關係である。先に示した圖1の2音節組み合わせに照らすまでもなく、境界前後の音高が近いものは、

1聲 + 1聲、1聲 + 4聲、2聲 + 1聲、2聲 + 4聲、3聲 + 2聲、4聲 + 2聲、4聲 + 3聲

の7種であり、離れているものは、

1聲+2聲、1聲+3聲、2聲+2聲、2聲+3聲、3聲+1聲、3聲+4聲、4聲+1聲、4聲+4聲（3聲+3聲は2聲+3聲とほぼ同様なので除外）

の8種である。そこで學習者に求めることの3番目として

③ 第1音節終點と第2音節始點の音高の位置關係を正しく認識する。

を擧げる。これまでの筆者の経験では、第1、第2音節境界前後の音高が近いもの、たとえば“咖啡厅”“金字塔”のようなものの聴取が容易であり、境界前後の音高が離れている組み合わせ、たとえば“打字机”のようなものが聴取しにくいようである。これはたぶん音節の切り出しが困難で切り出す場所が容易にずれてしまう、たとえば“打”の最終部分「低」で切ってそれを第2音節の始點とし、次に聞いた「高」（實は第2音節の始點）を終點とした結果、2聲と判斷してしまうようなことが起こるからであると推測できる。音節始點の切り出しが苦手な學習者に對しては、第2音節の開始と同時に、クリック音や御鈴のような言語音以外の音聲や、懷中電燈のような照明によって第2音節開始を指示すれば有効である。また時間があれば、切り出しがずれたため誤聴した學習者のために模式圖を描いて正誤2種類の位置を示せば、學習者はなぜ自分が誤聴したかを理解でき、その後の正答への道が開ける。この小課題1の導入開始時期は1回目の授業の時であり、5分ほど實施したら2音節聴取に入る。2音節聴取が順調に行けば2回目以降は實施不要であるが、2音節聴取が順調でない場合、2回目、3回目くらいまで繼續して「動態單音節聲調」聴取を行なうことにより、初級期間内の2音節ひいては多音節の聲調の聴取および發出の完成をめざす。中級になっても聲調聴取に問題があるようでは、中國語の習得はおぼつかないからである。

3. 動態聲調發出の研究と指導の實踐

3.1 動態聲調發出の先行研究

《田（2007）の研究》

田（2007）は、大連に留學していた日本語母語話者大學生10数名に1聲+1聲から4聲+輕聲までの2音節語20種を直接音讀させて、その結果を分析研究した。使用語彙は初級學習者でも分かり易い“参加”“出发”“飞机”などの日常語彙とした。實驗後、日本語母語話者學習者に共通のエラー“偏誤”を取り上げて集計、分析し、學習者の發音の

ア) 音域が狭いこと

イ) 1聲、2聲、4聲の始點調値が低すぎることに

ウ) 1聲がしばしば下がること

エ) 3聲の調型や調値が不正確なこと

オ) 2聲+3聲の2聲が疑似1聲 [44] になること

などこれまでも報告されていることを重ねて報告している他、これらの背後にある原因を多くの場合、「母語の干渉」と、後音節聲調の前音節聲調に對する「逆行同化」としている（pp.53-58）。筆者の見たところ、“起床（21 35）”のように、田（2007）が採用している模範調値は、半3聲の低平調を除き、靜態聲調調値を直接適用していて、變化量も靜態と變わないため、吳（1982）の2音節聲調調値と異なり、やや硬直的で不自然のように思われる。「音域が狭い」問題については、確かにこれまでも「母語の干渉」として多くの研究者や教師が指摘してきたもので、これらの主張と矛盾もない代わりに新しい知見もない。しかし、學習者のエラーの原因の多くを「母語の干渉」とするのはどうか。たとえば、學習者の實際の發音“参加（42 22）”（p.53）“房间（23 32）”（p.54）“国家（34 42）”（p.54）を「母語の干渉」としているが、私見によれば、1聲が下がってしまう現象は、1聲の特徴「高くて平ら」を「高くそのまま」、すなわち學習者自身の音感内で「低くない」音高で始め、その後は「特段の努力なしに持續すればよい」と考えているからではないか。1聲を學習者が正し

く發出するには後半で「特段の努力」が必要なことを、教師が學習者に教えていないのが原因ではないだろうか。また“方便 (31 31)”における第1音節1聲が下がってしまう現象の原因を逆行同化としているが (p. 54)、“参加 (42 22)” (p. 53) における「母語の干渉」と同類とせず「逆行同化」としたのは、偶々後音節と同一の調値だからというのが理由だとしたら、2種の原因に振り分けた根拠が弱いと思われる。

また10数名の被験者は全員日本語を母語とするが、日本語の中にも關東アクセント、關西アクセントとあり、昨今はフラットアクセントも流行している。それらを単一のアクセントと捉え、

在日语中，起始音节和第二音节的³高度一定不同，如果第一音节发音高，则第二音节发音一定低，如果第二音节发音高，那么第一音节发音一定低， (p. 53)

日本語では第1音節と第2音節の高さは必ず異なり、もし第1音節が高ければ、第2音節は必ず低く、もし第2音節が高ければ、第1音節は必ず低くなる（筆者日譯）

と一律に斷じるのは、早計であるかもしれない。日本語のピッチアクセントを根據にして日本語母語話者の中國語の聲調發出の問題を検討する以上、不同かもしれない被験者の母語アクセントを調査、考慮せずに「日本語」と一括りにしてしまうのはいささか亂暴なのではないだろうか。

さらに重要なことは、「母語の干渉」や「逆行同化」を原因として擧げているにも拘わらず、對策として掲げているのは、

纠正“阴平+阴平”二字组聲調的偏誤是较为简单的。我们的处理方法是增加音节时长，保持阴平的高平調即可，并輔以手勢， (p. 53)

1聲+1聲の2音節聲調エラーの矯正は比較的簡單である。我々の方法は音節時長を十分伸ばし、高平調を維持することである。手振りで補っても良い（筆者日譯）。

というものであって、身振りを交えて「十分時長を伸ばす」とか「高平調を維持する」といった言わば基礎的知識の確認であり、他の2音節セットのための対策も同様である。もちろんこの種の指導が間違いと言う譯ではないが、「母語の干渉」や「逆行同化」を対象としてそれらを解決しようという対策ではない。この対策が奏功しエラーがどの程度矯正されたかは記されていないが、確實に言えることは、学習者の2音節動態聲調発出の成績不振は、学習者に聲調に関する基礎的な知識と技術が缺如していた、換言すればそれまで教師はこうした学習者に基礎的な知識と技術を十分に傳授していなかったことが原因であるということである。こうして見ると、学習者のエラーの原因は何であっても結局のところ、エラーを生む障碍に負けないだけの、動態聲調に関する基礎的な知識および技術を学習者に強固に植え付ける以外、方法はないのではないか。

筆者の考えでは、最初期の学習者の動態聲調発出指導に、通常の中國語を用いるのは難度が高すぎる。この時期には、動態聲調の習得に的を絞って、残りの要素はできるだけ省くべきである。

3.2 筆者考案の小課題2（動態聲調の聴取と発出の訓練用）—日本語音による中國詩の朗誦

〈背景〉

〈野田（2011）の研究〉

野田（2011）は、8種類の中國語教科書を比較検討し、2音節発出の練習課題を掲載している3種の教科書の内の1種、相原、郭（2009）を高く評価している。他2種は實際の中國語語彙を用いているが、相原、郭（2009）の優れた点は、輕聲まで含めた20セットにすべて「ma ma」を採用していることであると述べる（p.173）。野田（2011）はその理由を

現実の単語で練習させるのも大事だが、それだと声母や韻母に注意が向いてしまって声調への注意が疎かになりかねない。純粹に声調だけを練習するには、一番簡単な「声母+韻母」である「ma」で練習するのが最適である。（p.173）

と述べる。筆者も同感である。先に引いた田（2007）の實驗では、學習者に2音節中國語の發音を求めたのであるが、この時期の學習者はまだ聲母も韻母も不完全である上、多大なエネルギーを使って聲調、聲母、韻母を統合しつつ發出しなければいけないため、當然野田（2011）の言う「声調への注意が疎かに」なったのだと考えられる。野田（2011）と同様の考え方を持つ筆者は20年ほど前から、授業で中國語の詩を聲調符號で示し、それに日本語「マー」を當てて朗唱させる小課題2を實踐している。

當初は、李白の七絶“早发白帝城”を使っていたが、七言だと學習者の負擔が大きいようなので、最近は圖2のような王之煥の五絶“登鶴雀楼”を使っている。

【小課題2】

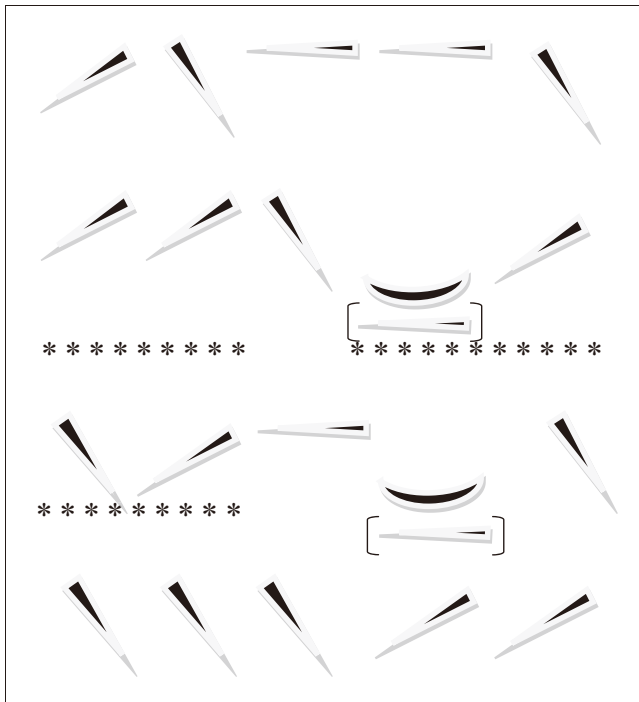


圖2

これを學習者に提示し、日本語「マー」で朗唱させるのだが、聲調を圖示する線を細太線で表し力の入れ具合も提示すれば、1聲は下がりやすく、2聲は上がり易く、3聲後半は上がりにくくなるなど便利である。また聲母や韻母に注意を割く必要がないのではほぼシングルタスクになる。3聲の符號は灣曲していて後半の上昇調を誘導しがちであるため、豫防策として下に實際にめざす低平調を提示しておく。最初期に半3聲を堅固に定着させておくことと後々3聲の矯正に時間を取られることがなく效率的である。****部分は、特に學習者が間違え易い箇所である。最初細かい調値は求めず、大まかな正確さが達成されてきたら順次指示する。

先に引いた相原、郭（2009）では輕聲を除いても16種類（實質15種類）セットを練習する必要があるかなり時間を要するが、この課題なら、その1／3から1／2の時間で済み負擔が軽い。しかも、1聲+1聲、1聲+3聲、1聲+4聲、2聲+1聲、2聲+2聲、2聲+4聲、3聲+2聲、3聲+4聲、4聲+2聲、4聲+3聲、4聲+4聲と、完全ではないが11種類を網羅できる。加えて、中國語の詩であるため、速さは必要がなく一音一音明確に重く發出すればよいので入門者には最適であり、また音節が5つ連続しているので、5度法までには達しないが高、中、低の初歩的な調値感覚が養え、さらには長期に互り磨き抜かれてきた美しい聲調の連続も楽しめるので、一石多鳥である。これを授業の1回目に課題として課し、2回目にどれくらいできているか点検し、合格なら「マーミーマーミーマー」を4回反復するもの、すべて「マーミー」で反復するもの、すなわち1句目と2句目が反対になるもの、すべて「マーミームー」で反復するもの、すなわち1句目「マーミームーマーミー」など、次第に難度を上げていくと聲調に振り向けるエネルギーを次第に壓縮することができ、後に韻母や聲母に進んだ時により多くのエネルギーをそれらに振り向けられる。筆者は「マー」のみの原版は暗記を推奨している。聲調に當てる「マー」などは圖中に書き込まず、記憶から取り出して聲調と結合させるようにすると、視覚情報→脳→發音機能および脳の記憶情報→發音機能という2種のルートを使うことになり、負荷がかかってさらに良い訓練になる。これまでの筆者の経験では、通常授業の5回目くらいまで、毎回10-15分行なえば、大變有效である。コツは、早期に開始することで、筆者はできるだけ授業の1回目にこ

れを提示するようにしている。早期提示の長所は、早期にエラーの豫防ができること、長期間でできることであつて、初期には動態單音節聲調聴取用の小課題 1 と併用するのが良い。しかし、小課題 1 は 1 回目とせいぜい 2、3 回目で習得が済むはずで、その後の聴取訓練は 2 音節聴取のみでよい。動態聲調聴取・發出兩用の小課題 2 は、4、5 回目まで行なうと、効果があり定着が強固となる。もし時間の餘裕があれば、誤った聲調發出をした學習者に、正誤の發音を聞かせ、さらには學習者自身にも正誤の發音を再生させると、學習者は自分がどう間違つたかを確認できる。また後に學習する難關母音 ([u] [ɿ] [y] [a] など) にも詩の朗唱は應用できる。當初筆者は、小課題 2 を發出用として考案したのだが、開始直後、聴取にも大變有效であることが判明した。聴取と發出は、一枚のコインの裏表であると改めて實感した次第である。また、聲調發出に難のある中級學習者に、小課題 2 を指導して、それまで上昇しなかつた 2 聲が正確な上昇調になったのを觀察したことも多數ある。

4. 結び

中國語以外の言語を母語とする學習者には、中國語の聲調の學習、習得にさまざま障があることは事實である。それに對して懊惱する教師もまた少なくない。背景にはたぶん「母語の干涉」が大きく働いているだろう。諸々の研究もされているが、原因の追究に力が入りすぎ、得た結果は脇に置いて、具體的指導は從來の説明を繰り返すだけのものもあることは小論でも見た。成績不振や障の原因を研究することも重要だが、目の前の學習者の初級における學習時間は限られており、動態聲調を習得しないまま中級に進んでしまった結果、成績不振に陥るのを見るのは、教師として何としても防ぎたい。筆者は中國語學習、特に發音や聴取において成績不振や障があれば、原因が何かを追及するより、まずどうやってそれを克服するか、どうやって障に打勝つだけの中國語の「基礎體力」をつけるかを考え、學習者に分かり易い説明や、有效な教材の考案を心がけている。上に挙げた小課題 1 と 2 はほんの 1 例であり、筆者自身としては非常に有效であると考えるが、他にもこれより優れて有效な方法はきっとあるはずで、今後の研究成果が待たれる。

注)

- 1) まだ半3聲が完全に普及しているとは言えない。：筆者は2002年頃、都内の大學で一年生に中國語を教えていたが、相方の中國語母語話者中國語教師が半3聲についての知識がなく、彼我の3聲の教え方に違いがあった。このことは學生から質問があって初めて問題が発覺した。その教師は半3聲という語すら知らなかったのであるが、筆者の指摘により教え方を改めた結果、筆者とその教師が受け持つクラスでは3聲をめぐる問題は少なくなった。また、筆者が2008年から2012年にかけて中國瀋陽市に居住していた折、時期を前後して、日本語母語話者40数名および英語を含む歐洲語母語話者5名に中國語の發音指導をしたことがある。その内の多數が現地の中國語母語話者教師について中國語を學習していたのだが、それら學習者の大多數が半3聲についての知識がなかったため、3聲の聴取と發出に大變困難を來していた。しかし、筆者が半3聲を指導後、問題は急速に解決に向かった。これは學習者が靜態における固定的調型および固定的調値をそのまま直接動態にも適用しようとしたことが原因であると考えられる。現地教師が、3聲の靜態と動態における差異を知っていながら學習者に傳授しなかったとは考えられず、やはり知識がなかったとしか考えられない。ネイティブであれば自身の實際の發音では半3聲を實現していたのであろうが、音感が特に秀逸な學習者は別として、一般の學習者は教師に言われた通り忠實に動態環境にも靜態聲調（全3聲）を應用しようとしたものと推測される。
- 2) 一つ概念であるとも考えられる。：無限の変異を含む具体音は、そのまま摂取することも、再現することも不可能で結局は抽象音として温存されることになるのである。その類似性の高いものがさらに抽象化されて、聴覺印象が記憶内に定着化して来る場合に、音韻と呼ばれる。
(日本音響學會 1976、pp.120-121)

参考文献 日文と中文

アルファベット順 (中國人名はピンイン表記による) *は引用中の引用

-
- *相原茂、郭雲輝 (2009)：『おさらいCD-ROM版はくの先生問答有用対話で学ぶ中国語』。東京：朝日出版社。
- *郭錦桴 (1993)：『汉语声调调纲要与探索』。北京：北京语言学院出版社。
- 平井勝利 (2005)：「“調声調の原理” 解明のためのパイロット分析」、『愛知新城大谷大學研究紀要』、pp.89-111。
- 胡力游 今井聖 (1995)：「中国語連続音声の声調認識」、『電子情報通信学会論文誌』'95/7 Vol.J78-A No.7、pp.763-768。
- 刘俐李 (2004)：『汉语声调论』。南京：南京师范大学出版社。
- 日本音響學會 (1976)：『音聲學大辭典』。東京：三修社。

野田雄史（2011）：「入門期の中国語教育における発音習得の三つの要点—声調・韻母・声母について—」、『中国文学論集』第四十號、pp. 23-33。

田园（2007）：「从日本留学生的汉语声调偏误分析谈对日学生声调教学」、『言語文化研究所紀要』、pp. 47-72。

吴宗济（1982）：「普通话语句中的声调变化」、『中國語文』1982年第6期 pp. 439-449。

楊立明（1999）：「中国語の声調の知覚に關する実験的研究—声調教育のための基礎的研究—」、『明治大学人文科学研究所紀要』第45冊、pp. 293-307。

曾金金（2008）：『華語語音資料庫及數位學習應用』。臺北：新學林出版股份有限公司。

張燕 柳田益造（2001）：「中国語連続音声における声調パターンの変形現象とその規則性」、『電子情報通信学会技術研究報告』、pp. 1-8。

* *

作 者：松本 洋子

Author：MATSUMOTO Yoko

標 題：對漢語動態聲調教學的一種建議

Title：A Proposal for the Method of Teaching Dynamic Tones in Chinese Intonation

摘 要：一些研究指出：以日語為母語的學生在進行動態聲調的聽辨及發音時，情況往往不理想，這是因為他們嚴重受到了「母語負遷移」的影響。但另一方面，也有一些以日語為母語的學生在聽辨及發音方面卻很不錯。筆者同意，確實有一部分學生遇到某種障礙而掌握不好聲調的準確聽辨及發音，但同時認為即使從各方面研究其原因，也難以立竿見影地讓學生在學習上取得明顯進步或達到完成學習的目的。因為即使能證明確實存在「母語負遷移」等障礙，也很難為學生輕易除掉這些干擾因素。總之，最重要的是在學習初期階段教給學生打破「母語負遷移」等障礙的準確知識，並大力培養相應的技能，讓其在學生腦子裡生根。筆者在本論文中介紹了既簡便又有效的方法。

關鍵詞：靜態聲調 動態聲調 聲調的聽辨 聲調的發音 母語負遷移